

Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas

Maria Amélia Santoro Franco

Resumo

Diante do contínuo esgotamento da racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais à prática docente, tais como a desnecessidade da reflexividade, da crítica e da dialogia como fundamentos do ato pedagógico, serão analisadas as dificuldades que rebatem nas práticas vivenciadas pelo professor-bacharel do ensino superior, gerando dissonâncias que podem impedir a mobilização de saberes em sua prática profissional. Será realçada a necessidade da análise coletiva e didática das práticas com vistas a ampliar o sentido e a necessidade dos conhecimentos didáticos, por meio da triangulação entre: a prática realizada, a análise da prática e a teoria da prática.

Palavras-chave: professor; ensino superior; didática; prática docente.

Abstract

The relations of higher education's teacher-bachelor with the didactic-pedagogical knowledge: dissonances and splits between knowledge and practices

Face the ongoing depletion of pedagogical rationality that imposes structural limits on teaching practice, such as the absence of necessity of reflexivity, criticism and dialogue as grounds of pedagogical act, it will be analyzed the difficulties that rebound the practices experienced by the higher education's teacher-bachelor, generating dissonances that can prevent the mobilization of knowledge in his/her professional practice. It will be enhanced the need of collective and didactic analysis of practices in order to expand the sense and the necessity of didactic knowledge, by the triangulation between: the performed practice; the practice's analysis; and the practice's theory.

Keywords: teacher; higher education; didactic; teaching practice.

Introdução

62 Relembremos Morin (1982) ao afirmar que uma teoria não é o conhecimento, mas sim aquilo que permite o conhecimento. Eu mesma (Franco, 2005) já afirmei que saber *pedagógico* não é o conteúdo da pedagogia, mas aquilo que nos permite agir pedagogicamente. Digo o mesmo em relação à prática: esta não é um fazer, nem um saber fazer; a prática é a possibilidade de mobilização crítica de um saber-fazer. Em ambos os casos, a presença do pensamento do sujeito, envidando intervenções na realidade, será o alicerce para o exercício crítico da prática, bem como o fundamento para permitir rebatimentos na construção/retificação da teoria.

Assim reforço o meu entendimento de que uma racionalidade não é algo que apenas organiza as ideias e práticas do mundo – neste caso, do mundo pedagógico –, mas apoio-me em Habermas (2000, p. 437) para afirmar que a racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se “pelos pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo”.

Sim, uma racionalidade se constrói na dinâmica intersubjetiva dos sujeitos, atravessados por interesses políticos, econômicos e ideológicos, o que produz algumas vozes mais poderosas que outras e, num jogo de forças nem sempre dialógico ou comunicativo, algumas dessas vozes podem impor-se a outras, dificultando a prática da própria intersubjetividade, o que poderia tensionar a racionalidade vigente.

Em pesquisa teórica que realizei sobre a Epistemologia da Pedagogia (Franco, 2001a), pude compreender que desde o século 19, quando Herbart preconizou o princípio de uma cientificidade rígida à pedagogia, decorreu um espaço de impossibilidade à epistemologia crítica desta ciência, de tal forma que, para ser ciência, a pedagogia teve que se adaptar e até abandonar alguns princípios que

marcavam o sentido amplo de sua epistemologia como ciência reflexiva, de base filosófica. Isso ocorreu, em parte, porque seu objeto, a educação, foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, de forma a poder ser apreendida pela racionalidade científica da época.

Esse apego às tradições positivistas, uma exigência histórica da época, marca muito a feição daquilo que se entende até hoje por pedagogia, ciência que passou séculos sendo associada à organização e ao controle das tarefas instrucionais e tecnicistas do ensino, voltadas à transmissão de informação, gerando, com isso, um caminho de impossibilidades à prática pedagógica crítica e emancipatória. Como teoria da instrução, a pedagogia ocupa-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica, pressuposta a esta perspectiva teórica, será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais.

Com base em diferentes configurações, essa pedagogia de base técnico-científica alastra-se pelo mundo com variadas interpretações. Sob o impacto da crise do capitalismo global em fins do século passado e da simbiótica relação desta com as políticas neoliberais advindas, têm-se vivenciado consequências econômicas, políticas e sociais bastante impensáveis, com repercussões drásticas nas práticas educativas que, doravante, serão consideradas pela lógica do trato com mercadorias, com expectativas de trocas e lucros.

Quando afirmo (Franco, 2015a) que as práticas pedagógicas se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, estou argumentando a favor de uma outra epistemologia da pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento, de ser dialética e não linear. Nesta direção, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que, desta forma, perde suas possibilidades de construção de sujeitos.

No entanto, tenho constatado que essa epistemologia crítica da pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Tenho chegado a falar do esgotamento da racionalidade pedagógica nessa perspectiva crítica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é preparar crianças e jovens para realizarem testes que deem conta das avaliações externas e, assim, poderem galgar um lugar nos vestibulares universitários. Ao render-se à racionalidade econômica, o projeto educativo de uma nação passa a ter novos e profundos obstáculos para dar conta de suas possibilidades de formação e humanização dos homens.

Nesta circunstância, em que o mercado é o grande senhor e árbitro das práticas, o pedagógico perde seu lugar e parece desaparecer da organização das práticas educativas. Cada vez mais, a impressão que se tem é a de que as políticas públicas se fazem para construir resultados quantitativos que demonstrem, apenas, um desempenho marginal de suas ações.

Um espaço educativo é, hoje em dia, considerado adequado quando atinge padrões razoáveis de desempenho em avaliações externas que medem supostas aprendizagens dos alunos. Mas que aprendizagens são essas? Como estão sendo medidas? Como estão sendo engendradas? A custo do que se estabelecem? Parece-me que essas preocupações, tipicamente pedagógicas, não fazem mais parte do *métier* educacional.

São essas contradições que me instigam a escrever este artigo. São essas dissonâncias e angústias que tenho observado na vivência de docentes do ensino superior ao perceberem o paradoxo entre a complexidade da prática docente e as suas limitadas condições de intervenção pedagógica que estão postas.

Atributos da racionalidade pedagógica: a reflexividade

O sentido de pedagógico tem variado em tempos e espaços históricos. Durkheim (1985, p. 51) identifica três sentidos para a noção de pedagógico: a) como resultante da arte do educador; b) como reflexão sobre a ação educativa; e, c) como doutrina educacional. Para o autor, a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da pedagogia, que consiste em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação e que tem produzindo diferentes configurações ao pedagógico: uma configuração filosófica, cuja especificidade é a proposição de ideais educativos; outra mais tecnicista, cuja dimensão volta-se para uma proposição de procedimentos à prática educativa; e uma terceira, mais crítico-dialética, que pressupõe uma reflexão para compreender e transformar a práxis educativa.

No entanto, essas formas vão se amalgamando e tomando contornos em cada tempo histórico, mas, em todas essas concepções, considero que é da natureza do pedagógico ser a instância de reflexão e de transformação das práticas escolares.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa e afirma que todo docente precisa reconhecer e dominar as situações educativas e suas exigências, e que capacitar o educador nesse sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas:

- Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser apenas treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica.
- Dominar suas exigências não significa submeter-se às necessidades das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas.
- Dominar as situações educativas significa que o professor e o administrador de processos pedagógicos precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis educativa. As teorias surgem desse processo de diálogo com a práxis.

Realce-se, então, que todo espaço pedagógico é permeado pela dialética da experiência, portanto sujeito a interpretações, críticas e relações de poder.

A reiterada tendência a considerar que a educação seja transmissão de saberes e treinamento de habilidades tem sistematicamente retirado dos processos educacionais a esfera da reflexão como base da formação da humanidade. A escola, com muito raras exceções, tem-se transformado em espaços áridos de transmissão superficial de saberes, onde a curiosidade, as perguntas, as construções de interpretações e novas hipóteses de conceber a vida e o mundo não encontram espaço para florescer. A uniformização dos conteúdos e a formação precária dos docentes têm sido uma bomba explosiva sobre a racionalidade reflexiva. As apostilas e os textos prontos, utilizados em muitas prefeituras do Brasil para organizar e unificar o ensino, tiram de cena a tarefa de planejamento de aula, tarefa essa eminentemente reflexiva. Os currículos engessados não têm dado espaço para cotidianos serem reinterpretados na sala de aula. Essa estratégia de configurar as informações que o professor utilizará na aula sob a forma de apostilas surge, talvez, para remediar a precária formação de docentes; no entanto, agride os pressupostos teóricos da ciência pedagógica e impede que os alunos aprendam em profundidade conceitos e problemas das diferentes áreas do currículo, produzindo uma pasteurização na formação deles.

Esse modo de organizar as práticas pedagógicas tem produzido enorme distanciamento das esferas pedagógicas e educativas, dando a ilusão de desarticulação entre teoria e prática, mas, na realidade, pode ser uma bem montada estratégia para que os processos formativos se distanciem da esfera reflexiva e, assim, se tornem mais rentáveis e mais próximos do quesito mercadoria. Essa transformação das práticas educativas em roteiros que podem caber numa apostila pasteuriza a educação e a impede de ser exercida como prática pedagógica.

Atributos da racionalidade pedagógica: a politicidade/reflexividade

A tarefa de organizar a prática do pedagógico envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Essa é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente. Configura-se como um jogo de poder em que forças conservadoras e progressistas se ativam mutuamente.

Como sempre realçou Paulo Freire (1997), a educação é um ato político, quer queiram ou não algumas políticas públicas, as quais, confundindo doutrinação com formação crítica, imaginam ser possível retirar da educação e da pedagogia o caráter de prática engajada à práxis.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola, sob a forma apenas de um discurso escrito ou falado. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

No Brasil, a consolidação de políticas neoliberais tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais

do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar, de representar e de valorar o mundo. Gentili (1995b, p. 244) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, de *despolitizar a educação*. Essa despolitização é uma das principais rupturas que abalam a racionalidade pedagógica da educação. Outras existem e se interpenetram. Para reafirmar esse ponto de vista, é sempre bom lembrar que:

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (Gentili, 1995b, p. 244-245).

A ciência da educação em sua história já compreendeu que é muito pouco oferecer ao educador teorias sobre fatos e normas observadas, pois o fundamental é auxiliá-lo “a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 50). O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que essa posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador deve ser o cerne da ciência pedagógica e que, por isso, o fazer dessa ciência é sempre uma “*réflexion engagée*”.

A ausência do pensamento do professor nos processos de ensino faz com que ele se torne cativo de orientações normativas sobre seu fazer e, dessa forma, não se deve estranhar que a formação dos docentes esteja se realizando de maneira tão aligeirada, tão superficial, podendo até ser feita em breves cursos de ensino à distância, sem os critérios exigidos para tal. Como afirma Therrien (2006, p. 77-78),

a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

É essa a politicidade que é inerente ao ato pedagógico, ou seja, é o professor ciente de seu papel social como educador, sabendo a favor de ou contra o que está atuando.

A necessária tridimensionalidade do ato educativo

Em entrevistas com docentes-bacharéis do ensino superior, quis saber deles o sentido que atribuem à didática nesse nível de ensino. Essa questão surgiu porque esses docentes solicitaram um curso para, supostamente, melhorar a prática que exerciam e, ao serem indagados, de uma forma ou de outra, recorriam a uma racionalidade tecnicista, linear, pouco crítica: “a didática ensina-nos a fazer boas aulas”; “a didática pode oferecer dicas para o bom desempenho do professor”. No entanto, pude observar que aqueles docentes que haviam cursado o mestrado recorriam a uma racionalidade reflexiva: “a didática ajuda-nos a pensar a prática”. Outros caminhavam um pouco mais e diziam que o pensar ajudava a transformar a

prática. Observei que quanto mais os docentes empreendem estudos coletivos para pensar a prática, mais eles acreditam que podem fazer diferente e mais acreditam que os espaços-tempos educativos precisam ser redimensionados.

Eu percebi que estava fazendo muitas coisas erradas; vejo que posso fazer diferente: perguntar, dialogar e ouvir mais os alunos; mas o tempo é curto e uma aula picada de 50 minutos não dá para fazer nada de diferente. É passar a matéria e ir embora! (Júlio, professor de engenharia).

Cheguei pronto para dar uma aula; mas a secretária me disse que eu deveria passar uma fita pronta e só acompanhar a aula se desenvolver no vídeo. Eu não me senti professor, mas um técnico passador de fita. (Leandro, professor contabilidade).

Gostaria de, mais uma vez, reafirmar (Franco, 2012) que é fundamental definir o sentido do que entendemos por prática, para então olharmos a didática na prática. Jacky Beillerot (2003)¹ realça que prática, contrariamente ao senso comum, não é a totalidade de gestos, ações e fazeres de uma pessoa no exercício de sua profissionalidade; mais que isso, prática reporta-nos aos processos que permitem (permitiram) o referido fazer. Portanto, como tenho afirmado: a prática é um espaço de possibilidade de práticas. O autor citado afirma que o que torna esse conceito precioso é seu duplo caráter: de um lado, inclui os gestos, as condutas, as linguagens, e, de outro, os objetivos, as intencionalidades, as estratégias e as ideologias que se corporificam em gestos, condutas e ações.

Beillerot conclui que as práticas são objetos sociais abstratos e complexos e que, assim sendo, não são perceptíveis à primeira vista, elas carecem de uma análise profunda para serem percebidas em sua essencialidade.

Essa *bidimensionalidade* conceitual reveste a análise das práticas e a formação para as práticas – empreendimentos de muitas ambiguidades. É comum percebermos o professor sendo analisado pela parte exterior de sua docência: os gestos e os modos de estar na sala de aula. É comum muitos formadores considerarem que, para mudar a prática, é preciso mudar os gestos. É uma ingenuidade essa posição tão comum! Os gestos decorrem de convicções, ideologias, perspectivas. Se elas não forem percebidas e transformadas pelos próprios docentes, os gestos não se alterarão; ou apenas na forma, mas não na essencialidade do ato pedagógico.

Torna-se necessário que o professor transforme sua relação com o saber pedagógico/didático e que seja compreendido na dinâmica proposta tão claramente na teoria de Charlot, quando enfatiza o sujeito que interpreta e dá sentido ao mundo, estabelecendo diferentes relações com o saber e, assim, produzindo diferentes modos de agir no mundo:

[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. (Charlot, 2005, p. 41).

Apesar de Charlot basear sua teoria nos estudos com os alunos colocados em situação de fracasso escolar, acredito ser pertinente considerar que essa mesma

¹ Tradução livre, a partir de mimeografado da entrevista.

circularidade ocorre nas práticas cotidianas do professor. Este, muitas vezes, sente-se em situação de fracasso pedagógico e, no entanto, ao ouvi-lo e percebê-lo analisar suas próprias práticas nota-se que ele atribui um sentido próprio a esse suposto fracasso.

Preparei a aula, mas os alunos nem prestaram atenção em minha pessoa; cada um continuou focado em seu celular. O que faço para ser tão interessante quanto o celular? Como faço para não ser invisível e desnecessário? (Professor Pedro, curso de Administração).

Considerando-se a complexidade de adentrar a práxis docente; considerando-se a necessidade de compreender as relações dos docentes com o saber pedagógico; considerando-se a urgência de se convocar novamente a teoria pedagógica como construtora e interpretadora da práxis docente é que proponho uma metodologia de pesquisa pedagógica que se faz através da Análise Didática da Prática (ADP), *com foco no ensino/aprendizagem, tendo por base a teoria pedagógica*. Está implícito que essa metodologia funcionará também como instrumento de formação em serviço de docentes.

A metodologia que tenho desenvolvido no Observatório da Prática Docente² pressupõe um olhar para a prática em toda sua *tridimensionalidade*, qual seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito que atribui sentido (relação com o saber) com os dois eixos anteriores. Essa tridimensionalidade permite compreender a didática nas perspectivas pedagógica e crítica (multidimensional):

- a) na perspectiva do COMO? – olhar, observar e refletir a partir da prática, com foco nas aprendizagens dos alunos.
- b) na perspectiva do PARA QUÊ? – ouvir, interpretar, categorizar o momento pedagógico do professor, autor da prática;
- c) na perspectiva do PARA QUEM? – compreender a relação do professor com o saber pedagógico/didático, com as intencionalidades e concepções pedagógicas.

Esses momentos, interligados pela teoria pedagógica, oferecem consistência à ação do professor e podem oferecer resistência aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica. Essa consistência fundamenta o que tenho denominado de *tridimensionalidade* do ato educativo. A perspectiva é superar a análise empírica e quantitativa da prática. Transcender o empírico da prática: essa transcendência far-se-á com o apoio da teoria e do sujeito que estabelece relações e sentido, transformando o empírico em concreto pensado. É um processo pedagógico que tem por finalidade superar as perguntas didáticas: (o professor/o aluno) *fez o quê?*, para chegar à perspectiva do (o professor/o aluno) *faz como?*, *faz para quê?*/*para quem?*

No caso do professor Pedro, o grupo de escuta lhe perguntou: o que você queria ensinar aos alunos? Por que você acha que ensinar a Teoria Sistêmica de

² Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Franco, 2010; 2013) e em finalização em 2016.

Administração é importante para eles? Como se aprende uma teoria? Por que aprender essa teoria será relevante para os alunos? A discussão sobre essas questões, com foco na aprendizagem do aluno, foi dando algumas pistas ao professor. Ele se pôs a pensar, a discutir, a conversar.

Fundamento-me em Meirieu (2005, p.13) ao afirmar que a atividade pedagógica não pode ter pensamento aplicacionista, mas deve voltar-se ao exercício do julgamento pedagógico do ato educativo, mediante análises do contexto histórico-social em que se realiza. Julgamento no sentido axiológico, epistemológico e prático.

Fundamento-me também em pesquisas que venho realizando (Franco, 2001b; 2005; 2012; 2015a) e que me permitem afirmar a importância da atividade pedagógica, vista como reflexão coletiva e julgamento da situação, oferecendo direção emancipatória e crítica de sentido às práticas.

Assim, pode-se dizer que o pedagógico tece a terceira dimensão do ato educativo: *por entre a teoria que pesquisa a prática e a prática que concretiza a teoria, a teoria pedagógica tece a estrutura que dará sentido à articulação teoria e prática*. Sem essa tridimensionalidade, a didática permanece no nível do empírico, do senso comum.

A análise das práticas tem sido muitas vezes elaborada por meio de resultados quantitativos, medidos por instrumentos que captam o produto final de forma superficial. Ainda vemos situações que se prendem apenas ao “que” ou ao “quanto” se aprendeu, sem a perspectiva do aluno para caracterizar uma reflexão/investigação da prática. São reflexões/investigações ainda cativas da lógica tecnicista. Reflexão, propriamente dita, não funciona ausente de uma teoria pedagógica e do contexto sociocultural. Para criar sentido, a reflexão precisa estar implicada/comprometida em julgamentos éticos, políticos e emancipatórios.

Sem o fundamento epistemológico da pedagogia (*como e para que ensinar?*) a didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma *didática sem sujeitos*, despersonalizada, a serviço apenas dos números e das estatísticas, despolitizada e sem compromisso com o social e o político da educação, necessidades estas tão bem expressas por Candau (1982), ao reivindicar uma didática fundamental, e também em Franco e Pimenta (2014), ao proporem a necessidade de uma didática multidimensional.

Para continuar as reflexões

Uma das grandes questões ainda em discussão no panorama da pedagogia universitária é a formação pedagógica do professor-bacharel.

Tenho afirmado e discutido que, quando falamos em formação pedagógica do professor-bacharel, não estamos nos referindo a ter ou não diploma de cursos pedagógicos. O que se deseja é que o professor-bacharel do ensino superior desenvolva um olhar pedagógico sobre as práticas, um pensamento crítico sobre a atividade docente e perceba a complexidade da prática, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos, na perspectiva de superar uma concepção ingênua

de prática docente, que focaliza sua ação apenas na transmissão de informações, de forma intuitiva e espontânea, para uma concepção crítica de prática, que concebe o ensino como prática social para a formação de pessoas, atividade complexa e multidimensional.

O que sugiro é a superação da consciência ingênua da prática, para uma compreensão de uma prática docente crítica, política e comprometida.

Sugiro um olhar para a prática em toda sua *tridimensionalidade*, ou seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito, que atribui sentido (relação com o saber) aos dois eixos anteriores. Essa tridimensionalidade pode permitir compreender a didática em sua perspectiva pedagógica e crítica (multidimensional).

Sugiro um espaço pedagógico permeado por uma pedagogia didática e colaborativa, no qual os docentes possam tecer novas e frutíferas relações com o saber pedagógico e, assim, oferecer novas compreensões à prática docente e criar resistências aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica.

Referências bibliográficas

BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 416, sept. 2003. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>>. (Publicado anteriormente nos *Cahiers Pédagogiques*, n. 346, sept. 1996).

CANDAUI, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

DEWEY, J. *La ciência de la education*. Buenos Aires: Losada, 1976.

DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris. PUF, 1985.

FABRE, M. Existe-t-il des savoirs pédagogiques? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, 2002. p. 99-124.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*. 257 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2001b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* GT04. CD-ROM. Caxambu, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Observatório da prática docente: relatório 2010*. São Paulo, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Doze temas da Pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015a.

FRANCO, M. A. S. Pedagogical Action Research: collaborative practices of empowerment and participation In: COLLABORATIVE ACTION RESEARCH NETWORK CONFERENCE (CARN), 2015, Braga, Portugal. *Action research across disciplinary settings: challenges for change and empowerment*. Porto: Routledge, 2015b. v. 1, p.1-18.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma. Didática multidimensional: de la practica colectiva à la construcción de principios articuladores. In: WATTY, P. D. (Org.) *Epistemologias y metodologia de la investigación*. México: Ed. Universidade Autonoma Tlaxcala, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da educação pública*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 228-252.

HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Difel, 2000.

HERBART, Johann F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. 9. ed. Paris: ESF Éditeur, [1991] 2005.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, 1982.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75/71>>.

Maria Amélia Santoro Franco, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Pedagogia com supervisão de Bernard Charlot, é vice-cordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe/USP), coordenadora da série Saberes Pedagógicos, na Cortez Editora, e integrante do Colegiado do GT de Didática na ANPED.

ameliasantoro@uol.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 31 de outubro de 2016